

Envolvimento dos estudantes no ensino superior: análise em função de variáveis contextuais

Filomena Covas¹, Feliciano H. Veiga²
fcovas@eselx.ipl.pt, fhveiga@ie.ulisboa.pt

¹*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal*

²*Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal*

Resumo

Enquadramento: no âmbito das teorias cognitivo-sociais, o envolvimento do aluno na escola (EAE) tem sido considerado um constructo quadridimensional, abrangendo as seguintes dimensões: afetiva; cognitiva; agenciativa; e comportamental. O EAE tem sido visto como dependente de fatores contextuais, como a família, o nível sociocultural e o ambiente escolar. No nível de ensino básico e secundário, o EAE tem sido considerado um fator protetor do sucesso académico e do abandono escolar precoce. No ensino superior, o EAE poderá ter semelhante papel, constituindo-se como um fator importante na promoção da percentagem de estudantes que conclui este nível de ensino. Objetivo do estudo: a presente pesquisa pretende contribuir para o conhecimento das variáveis contextuais que podem condicionar o envolvimento dos estudantes no ensino superior, mais concretamente o nível sociocultural dos pais (habilitações académicas) e as áreas de estudos frequentadas pelos estudantes. Metodologia: trata-se de uma investigação diferencial com uma metodologia quantitativa. A amostra foi constituída por 715 estudantes do 1.º Ciclo de Estudos do Ensino Superior Politécnico, de 4 instituições de ensino da região de Lisboa. Os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário *online* que incluiu a *Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola, uma Escala Quadridimensional - EAE-E4D*, Veiga (2013). Resultados: a análise dos dados destaca a existência de diferenças estatisticamente significativas no EAE em função das habilitações académicas dos pais e das áreas de estudo frequentadas pelos estudantes. Conclusões: considera-se pertinente a análise dos resultados em função de novas variáveis, quer contextuais, quer pessoais, no sentido de aprofundar a compreensão dos fatores de oscilação do envolvimento dos estudantes no ensino superior, e oferecer um maior contributo para a reflexão sobre as práticas formativas e pedagógicas neste nível de ensino.

Palavras-Chave: envolvimento dos estudantes no ensino superior; ensino superior; habilitações académicas dos pais; áreas de estudos.

Abstract

Conceptual framework: Among the social cognitive theories, the Student's Engagement in School (SES) is currently referred to as a four-dimensional construct, comprising the following: cognitive, affective, behavioral and agentic dimensions. SES has been seen as dependent on contextual factors such as family, socio-cultural level and school environment. Regarding primary and secondary education, SES has played a role in academic achievement and in fighting early drop out. As too higher education, SES could have a similar role, constituting an important factor in the promotion of the increase in the percentage of students that conclude their studies at this level. Aim of the study: The current research aims to contribute to the knowledge of the contextual variables that can condition the students' engagement in higher education. More specifically, it will look at the parents' sociocultural background (academic qualifications) and the field of study which student attend. Methodology: A differential research with a quantitative methodology. The sample comprised 715 undergraduate students from 4 polytechnic higher education institutes in the Lisbon area. Data was collected through an online survey that included the *Scale for Students Engagement in School, a Four-Dimensional scale - SES-4DS*, Veiga (2013). Results: Data analysis suggests the presence of statistically significant differences in SES based on contextual variables: parents' academic qualifications and the fields of

study chosen by the students. Conclusion: It is relevant to analyze the results according to new variables, both contextual and personal, in order to deepen the understanding of the oscillation factors of the students' engagement in higher education, and to offer a greater contribution to the reflection on the formative and pedagogical practices at this level of education.

Keywords: student engagement; higher education; academic qualifications of parents; field of study.

1 Introdução

Numa época de crescente preocupação com os níveis de abandono escolar no contexto de ensino superior politécnico e universitário, considera-se que o aprofundamento do conhecimento sobre o conceito de Envolvimento do Aluno na Escola (EAE) e das variáveis pessoais e contextuais que o podem condicionar, se pode constituir num importante campo de pesquisa, pois em estudos realizados em contextos de ensino pré-universitário, este conceito tem sido considerado um importante fator de proteção ao abandono escolar precoce (Appleton, Reschly, & Christenson, 2014; Furlong, & Christenson, 2008; Veiga et al., 2012a).

A complexidade das relações académicas vivenciadas pelos alunos (em sentido amplo) e as possíveis associações com os níveis de envolvimento na escola, constituem um vasto campo de estudo, no qual as múltiplas variáveis estudadas se interligam com o envolvimento, podendo ser consideradas como preditivas e/ou mediadoras do próprio processo de envolvimento dos estudantes. É esta sensibilidade às variáveis contextuais (e.g. práticas escolares e familiares), que constitui a característica de maleabilidade fundamental do conceito de EAE (Lam, Wong, Yang, & Liu, 2012). Consideram-se “indicadores” de envolvimento, os aspetos que remetem para o envolvimento nas suas diversas dimensões psicológicas e “facilitadores” de envolvimento, os aspetos relacionados com fatores pessoais e/ou contextuais que podem favorecer o envolvimento (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008).

A presente pesquisa (inserida num estudo mais amplo – projeto de doutoramento) pretende analisar como se diferenciam os resultados no EAE, em função de duas variáveis contextuais: as “áreas de estudo” e as “habilitações académicas dos pais”. Seguidamente, apresenta-se: um breve enquadramento conceptual do conceito de EAE; alguns estudos desenvolvidos no contexto de ensino superior, especificamente entre o EAE e as respetivas variáveis contextuais referidas; a metodologia seguida nesta investigação; e a apresentação e análise dos resultados do EAE em função das variáveis contextuais estudadas.

2 Envolvimento no ensino superior

No âmbito do quadro atual das teorias cognitivo-sociais o EAE é definido como uma espécie de fenómeno que acontece quando se estabelece uma sintonia entre os interesses individuais e os interesses da escola, uma vivência centrípeta do aluno à escola, valorizando o nível de motivação e de comprometimento dos alunos com a escola e com a aprendizagem (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Veiga et al., 2012a; Veiga et al., 2012b; Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2014).

As primeiras contextualizações do conceito de envolvimento foram realizadas no âmbito das teorias do desenvolvimento do estudante, estabelecendo uma forte ligação a uma série de outras dimensões educacionais, tais como os resultados positivos no desenvolvimento académico dos estudantes, incluindo aspetos como a participação, a satisfação, a persistência, a realização académica e o compromisso social (Astin, 1984; Finn, 1989). Mais recentemente, o envolvimento tem sido definido por alguns autores como um estado mental positivo que se caracteriza por vigor, dedicação e absorção nas atividades (Veiga et al., 2012a). Na perspetiva de Csikszentmihalyi e Nakamura (2002), o envolvimento significa um estado de “*flow*” que acontece quando a energia de um indivíduo está completamente concentrada na experiência, e a atividade é realizada de forma tão aprofundada, que o indivíduo perde a noção do tempo e espaço, não tendo quaisquer pensamentos e/ou sentimentos contraditórios face ao

seu investimento na tarefa. O conceito de *flow* como sinónimo de envolvimento óptimo, refere-se à manifestação simultânea de concentração, interesse e prazer na realização da atividade, o que significa que se caracteriza também por fatores emocionais e afetivos, para além de cognitivos e comportamentais.

O conceito de EAE tem sido estudado, sob várias perspetivas, de acordo com as dimensões que lhe são atribuídas e que podem variar de uma a quatro dimensões (Trowler, 2010; Veiga et al., 2012b). Os estudos considerados pioneiros sobre EAE apresentaram um modelo bidimensional referindo-se essencialmente às dimensões comportamental (e.g., esforço, participação) e afetiva (e.g., sentimento de pertença, identificação à escola, interesse) (Finn, 1989). Seguiram-se outros estudos que optaram por uma conceção tridimensional, acrescentando a dimensão cognitiva descrita através dos processos de autorregulação ou de investimento na aprendizagem (Fredricks et al., 2004). Mais recentemente, tem sido proposta uma quarta dimensão designada agenciativa (*agentic*), que envolve um processo intencional e proativo dos estudantes no âmbito da construção do seu próprio processo de aprendizagem (Reeve, & Tseng, 2011; Veiga, 2013; Veiga et al., 2014). A diversidade de conceções teóricas inclui a variedade das combinações possíveis entre as dimensões estudadas e está refletida na quantidade de instrumentos construídos para avaliar o EAE (Fredricks et al., 2011; Veiga et al., 2014).

Na presente investigação são consideradas as seguintes quatro dimensões: cognitiva, entendida como o investimento pessoal relacionado com as estratégias metacognitivas e auto reguladoras da aprendizagem que o estudante constrói; afetiva, relacionada com a vinculação à escola, a forma como o estudante se sente integrado, as atitudes que tem para com os colegas, com os professores e com a própria aprendizagem; comportamental, ligada à consonância do comportamento do estudante com as regras formais e informais da escola, referentes à dimensão cívica de participação responsável, que podem interferir com a aprendizagem; e agenciativa, que está relacionada com o processo proativo do estudante, no âmbito de uma aprendizagem significativa, que possibilita a recriação do que aprendeu, potenciando a sua liberdade de ação (Reeve & Tseng, 2011; Veiga, 2013; Veiga et al., 2012a; Veiga et al., 2014).

No contexto do ensino superior politécnico e universitário têm sido realizados estudos, maioritariamente nos EUA, através do *College Student Experiences Questionnaire* (CSEQ) e do *National Survey of Student Engagement* (NSSE), lançado em 2000, a partir da adaptação do seu antecessor iniciado na década de 80 e atualizado em 2013. Este instrumento tem sido adaptado a outros países como o Canadá, Nova Zelândia, África do Sul, China e Irlanda, com o intuito de avaliar em que medida os estudantes se envolvem em práticas educacionais associadas a altos níveis de aprendizagem e de desenvolvimento (Brint, Cantwell, & Hanneman, 2008; Campbell, & Cabrera, 2011; Leach, 2016).

Alguns estudos sobre o envolvimento em função das áreas de estudo, realizados no ensino superior, consideram que os estudantes de Ciências Sociais e Humanas revelam um envolvimento cognitivo e comportamental significativamente maior do que os estudantes de Ciências Naturais. Num estudo longitudinal realizado na Holanda, pretendeu-se analisar o nível de envolvimento dos estudantes no ensino pré-universitário e a sua adaptação ao início do ensino universitário, em três dimensões do envolvimento - comportamental, cognitivo e intelectual (Rooij, Jansen, & Grift, 2017). Os autores concluíram que os estudantes que seguiram estudos na área de Ciências Naturais situaram-se no grupo de sujeitos mais envolvidos intelectualmente, enquanto os estudantes que seguiram estudos na área das Ciências Sociais e Humanas estavam, maioritariamente, no grupo com baixo envolvimento intelectual, mas com um nível significativamente mais elevado de envolvimento cognitivo e comportamental.

Numa outra pesquisa realizada na China com uma amostra de 1131 estudantes de 10 Universidades de Pequim, os investigadores concluíram que foram os estudantes de Ciências Humanas e Sociais que mostraram níveis de envolvimento global mais elevado relativamente aos estudantes de Ciências Naturais (Yin & Wang, 2016). Os autores consideram que estas diferenças podem surgir, porque nas áreas de estudo de Humanidades e Ciências Sociais, as aulas e os métodos de ensino são, na sua maioria, mais expressivos e comunicativos e por isso os estudantes desenvolvem e apresentam níveis mais elevados de envolvimento. Também numa pesquisa realizada a partir da análise dos dados do *Australasian Survey of Student Engagement* (AUSSE), na Nova Zelândia, foram encontradas diferenças no envolvimento dos estudantes relativamente às diferentes disciplinas, sendo os estudantes das áreas de estudos relacionadas com Educação, Saúde e Artes, os que obtiveram resultados de envolvimento significativamente mais elevados, seguindo-se os estudantes das áreas de Ciências Naturais, Engenha-

rias e Agricultura, e por último, os estudantes das áreas de estudos de Gestão, Sociedade, Cultura e Tecnologia da Informação (Leach, 2016).

As diferenças nos resultados do envolvimento, em função das diferentes áreas de estudo, têm sido apoiadas pela ideia de que existem diferentes culturas de pensar e de fazer em cada grupo de estudantes (Brint et al., 2008). De acordo com estes autores existem duas “culturas de envolvimento”: uma de Ciências Sociais, Humanidades e Artes, em que o envolvimento estaria mais relacionado com comportamentos de participação, de interação e troca de ideias; e outra de Ciências Naturais e Engenharias, em que o envolvimento está assente, sobretudo, no desenvolvimento e melhoria de competências de estudo individual e do esforço colaborativo que visa a entrada no mercado de trabalho. São dois tipos de culturas de envolvimento que influenciam de modo diferente os estudantes e que, apesar de se poderem manifestar de forma quase contraditória, podem significar níveis elevados de envolvimento no âmbito de cada uma das respetivas áreas disciplinares. Apesar da cultura de envolvimento do grupo de estudantes de Ciências Naturais e Engenharias, envolver comportamentos de competição e de orientação para a carreira, que não parecem estar de acordo com o que habitualmente se tem valorizado no âmbito do envolvimento, os autores consideram que também podem refletir altos padrões de envolvimento no caso específico destes estudantes (Brint et al., 2008).

Relativamente ao estudo dos resultados do envolvimento em função das habilitações académicas dos pais, não se encontraram estudos realizados no contexto de ensino superior, contudo, estudos realizados em níveis de ensino não superior mostram correlações positivas entre estes fatores e o envolvimento em todas as suas dimensões, com ênfase na hipótese de que o fator fundamental para o envolvimento dos alunos na escola é a percepção que o aluno tem do apoio recebido dos pais (Abreu & Veiga, 2014; Raftery, Grolnick, & Flamm, 2012; Veiga & Antunes, 2005).

3 Metodologia

Trata-se de uma investigação diferencial com uma metodologia quantitativa com uma amostra de 715 estudantes do 1.º Ciclo de Estudos do Ensino Superior Politécnico provenientes de quatro instituições de ensino, da região de Lisboa. Os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário *online* elaborado através do *software Limesurvey*, que foi enviado diretamente para os *emails* institucionais dos estudantes (aproximadamente 7000), previamente disponibilizados pelos respectivos órgãos dirigentes das instituições envolvidas. Foram recebidos 1085 questionários (cerca de 15% do total enviado), dos quais se excluíram 370 por estarem incompletos ou por apresentarem respostas inconsistentes.

O inquérito por questionário *online* incluiu a *Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola, uma Escala Quadridimensional* — de Veiga (2013), instrumento inicialmente validado para a população do ensino básico e secundário e que, em estudos recentes, revelou, também, possuir boas qualidades psicométricas para o nível de ensino superior (Covas & Veiga, 2017; Fernandes, Caldeira, Silva, & Veiga, 2016). A escala *EAE-E4D* contém 20 itens, de resposta tipo Likert, que pode variar entre 1 (total desacordo) e 6 (total acordo). Cada uma das quatro dimensões do envolvimento é avaliada através de um conjunto de cinco itens. A título exemplificativo, destacam-se alguns itens em cada uma das quatro dimensões: na cognitiva (e.g., “Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir”); na afetiva (e.g., “A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade”); na comportamental (e.g., “Estou distraído/a nas aulas”; e na agenciativa (e.g., “Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões”). No que respeita ao procedimento, procurou-se respeitar os princípios éticos que dizem respeito aos cuidados a ter com a proteção dados, com a confidencialidade, com o anonimato dos participantes e, ainda, o consentimento informado.

4 Resultados em função das áreas de estudo

Analisaram-se três áreas de acordo com as instituições frequentadas. Optou-se pelas seguintes designações: Educação / Comunicação Social (ECS) (n=169), Contabilidade / Gestão (CGE) (n=256) e Engenharias (ENG) (n=290). A partir dos valores médios nos três grupos, procedeu-se a uma ANOVA *One Way*, no sentido de analisar se as diferenças são estatisticamente significativas (ver Tabela 1).

Tabela 1: Apresentação dos Resultados nas Dimensões do Envolvimento em Função da Área de Estudos - Análise de Variância (ANOVA) Unifatorial.

Dimensões	Áreas de Estudos	Média	Desvio Padrão	F (2,712)
AFE	ECS	23.63	5.30	1.50 n.s.
	CGE	24.16	4.56	
	ENG	23.46	4.74	
AGE	ECS	19.18	5.43	5.28 **
	CGE	18.09	5.19	
	ENG	17.49	5.53	
COM	ECS	25.28	4.03	2.79 n.s.
	CGE	26.21	4.01	
	ENG	25.74	3.98	
COG	ECS	20.42	3.69	4.92 **
	CGE	21.43	3.78	
	ENG	20.60	3.68	
EAETot	ECS	88.51	11.87	3.17 *
	CGE	89.89	11.55	
	ENG	87.30	12.41	

Legenda: AFE (Afetiva); AGE (Agenciativa); COM (Comportamental); COG (Cognitiva); EAETot (Envolvimento do Aluno na Escola - Escala Total); ECS (Educação / Comunicação Social); CGE (Contabilidade / Gestão); ENG (Engenharias). * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; n.s. não significativo.

A análise dos resultados permite observar diferenças estatisticamente significativas em função das áreas de estudos, no envolvimento total ($F(2,712) = 3.170$, $p = .043$), na dimensão agenciativa ($F(2,712) = 5.283$, $p = .005$) e na dimensão cognitiva ($F(2,712) = 4.922$, $p = .008$). O teste Post-Hoc de Scheffe revelou que os estudantes da área de Contabilidade / Gestão (CGE) mostraram um envolvimento total (EAETot) significativamente superior aos estudantes da área de Engenharias (ENG) ($p < .05$). Também na dimensão cognitiva (COG) são os estudantes de Contabilidade / Gestão (CGE) que revelaram um envolvimento significativamente mais elevado do que os estudantes dos outros dois subgrupos — de Educação / Comunicação Social (ECS) ($p < .05$) e de Engenharias (ENG) ($p < .05$). Na dimensão agenciativa (AGE), são os estudantes de Educação / Comunicação Social (ECS) que revelaram um envolvimento estatisticamente mais elevado ($p < .01$) do que o subgrupo dos estudantes de Engenharias (ENG), mas não estatisticamente superior ao do grupo de Contabilidade / Gestão (CGE). Na dimensão afetiva e comportamental não se observaram diferenças estatisticamente significativas.

Os resultados descritos parecem corroborar globalmente os estudos empíricos revistos (Leach, 2016; Rooij et al., 2017; Yin, & Wang, 2016). Concretamente no que respeita à superioridade dos resultados dos estudantes da área de Contabilidade / Gestão (CGE), no envolvimento total e na dimensão cognitiva, e à superioridade dos resultados dos estudantes da área de Educação / Comunicação Social (ECS), na dimensão agenciativa. De acordo com Yin e Wang (2016), no domínio das “Humanidades e Ciências Sociais” (no qual se integram as duas áreas referidas), as aulas e métodos de ensino frequentemente são mais expressivos e comunicativos, podendo, assim, contribuir para um maior envolvimento global, cognitivo e agenciativo dos estudantes. Neste sentido, também se encontram outros estudos realizados no ensino não superior que destacam as interações professor-aluno como determinantes para o envolvimento cognitivo dos alunos (Appleton et al., 2014; Veiga et al., 2012a).

Outra possível explicação para as diferenças encontradas, e que poderá também justificar os resultados inferiores dos estudantes da área de estudo de Engenharias (ENG) no envolvimento total, cognitivo e agenciativo, poderá estar ligada à existência de diferentes tipos de “culturas de envolvimento”, como refere Brint et al. (2008). Nesta perspetiva poderão existir duas “culturas de envolvimento” distintas: uma ligada à área de Humanidades e Ciências Sociais, em que o envolvimento estaria mais relacionado com comportamentos de participação, interação e troca de ideias; e outra, associada à área de Engenharias, onde o envolvimento estaria centrado no esforço orientado para a entrada no mercado de trabalho, promovendo o desenvolvimento de competências individuais de estudo e de comportamentos de competição. No mesmo sentido dos estudos realizados por Brint et al. (2008), importa realçar que, apesar destas características se mostrarem, de certa forma, contraditórias àquilo que habitualmente

é valorizado no envolvimento, podem significar níveis elevados de envolvimento dos estudantes nesta área específica das Engenharias. Sendo assim, os resultados inferiores do grupo de Engenharia (ENG), no envolvimento total, cognitivo e agenciativo, poderão significar que há outros elementos específicos desta área de estudos associados ao envolvimento que não foram considerados nesta pesquisa.

5 Resultados em função das habilitações académicas dos pais

As habilitações académicas dos pais foram classificadas em dois grupos, nível baixo versus nível alto. No grupo de nível baixo, incluíram-se as respostas: “sem escolaridade”, “1.º ciclo”, “2.º ciclo”, “3.º ciclo” e “ensino secundário”; no grupo de nível alto, incluíram-se as respostas: “curso profissional / bacharelato”, “licenciatura”, “mestrado”, e “doutoramento”. Na Tabela 2, apresentam-se elementos acerca das diferenças entre as médias no envolvimento, nas diversas dimensões, em função das habilitações académicas dos pais.

Tabela 2: Média e Desvio Padrão dos Resultados nas Dimensões do Envolvimento em Função do nível das Habilitações dos Pais (baixo versus alto).

Dimensões	Habilitações académicas dos pais					
	Nível baixo (n = 306)		Nível alto (n = 341)		t	Sig
	M	DP	M	DP		
AFE	23.01	5.17	24.13	4.59	-2.91	.004 **
AGE	18.28	5.50	17.83	5.47	1.05	.296 n.s.
COM	25.95	4.15	25.42	3.96	1.69	.092 n.s.
COG	21.09	3.71	20.54	3.59	1.94	.053 *
EAETot	88.35	12.71	87.92	11.44	0.45	.652 n.s.

Legenda: AFE (Afetiva); AGE (Agenciativa); COM (Comportamental); COG (Cognitiva); EAETot (Envolvimento do Aluno na Escola - Escala Total). *p < .05; **p < .01; ***p < .001; n.s. não significativo.

Os resultados mostram diferenças estatisticamente significativas na dimensão afetiva (AFE) ($p < .01$), com superiores resultados no grupo de estudantes com pais que têm habilitações académicas de nível alto. De notar que a dimensão cognitiva (COG) apresenta diferenças, também estatisticamente significativas, embora já no limiar da significância ($p < .05$), mas, neste caso, favoráveis ao grupo com pais de nível baixo. Em nenhuma das outras dimensões se observaram diferenças estatisticamente significativas.

Os resultados descritos corroboram parcialmente os estudos empíricos revistos, no sentido em que se encontram ligações importantes entre os resultados no envolvimento e alguns fatores contextuais tais como: a estrutura familiar; a percepção que o estudante tem do apoio recebido pelos pais; e as práticas parentais. (Abreu & Veiga, 2014; Raftery et al., 2012; Veiga & Antunes, 2005). A superioridade dos resultados na dimensão afetiva do envolvimento, do grupo dos estudantes com pais com habilitações académicas elevadas, parece corroborar os resultados encontrados em estudos realizados no contexto de ensino não superior. Possivelmente são os pais com maior sucesso escolar, aqueles que se sentiram mais vinculados, mais integrados e com mais sentimentos positivos face à escola, que transmitem esse envolvimento afetivo aos filhos. Em contraste, a superioridade dos resultados na dimensão cognitiva, do grupo de estudantes com pais com habilitações académicas baixas, parece ir contra os resultados dos estudos realizados em contexto não superior.

Numa procura de explicações para os resultados encontrados na dimensão cognitiva do envolvimento, considera-se a possibilidade de poderem resultar da transmissão das próprias aspirações de sucesso escolar não alcançado pelos pais. Ou poderem estar associados à aspiração de colmatar uma necessidade de reconhecimento social ou económico, já que, habitualmente, o sucesso académico está ligado à percepção de um estatuto sociocultural e económico mais elevado. É possível que este grupo de estudantes seja influenciado pelas altas expectativas escolares que os seus pais lhes transmitem e, também, pela própria percepção que têm do esforço que os seus pais fazem no investimento educativo, resultando assim uma maior dedicação ao estudo e um aumento significativo do envolvimento cognitivo.

6 Considerações finais

A presente pesquisa contribuiu para aprofundar a compreensão do envolvimento dos estudantes na escola em função das áreas de estudo e das habilitações escolares dos pais. A análise dos resultados salientou a importância das duas variáveis contextuais estudadas na variabilidade do envolvimento com resultados diferentes consoante as dimensões consideradas.

Na revisão da literatura existem numerosas investigações que utilizam diferentes designações na identificação das “áreas de estudo”, o que dificulta uma análise comparativa dos resultados encontrados. Contudo, na generalidade, pode-se considerar que os estudos apresentados corroboram o sentido dos encontrados no presente estudo. Parece haver consenso na possibilidade de existirem diferentes “culturas de envolvimento” relacionadas com as áreas de estudo, que poderão ser facilitadoras do envolvimento, sobretudo nas dimensões cognitiva e agenciativa. A explicação da superioridade dos resultados dos estudantes, das áreas de Contabilidade/Gestão (CGE) e de Educação/Comunicação Social (ECS), no envolvimento total e nas dimensões cognitiva e agenciativa, poderá ficar a dever-se à existência de uma cultura específica de envolvimento nas áreas de Humanidades e Ciências Sociais. Em posteriores estudos poder-se-á aprofundar tais elementos.

Quanto às “habilitações académicas dos pais”, encontrou-se uma associação semelhante à detetada no contexto de ensino básico e secundário (Abreu & Veiga, 2014; Raftery et al., 2012; Veiga & Antunes, 2005), considerando-se que esta variável contextual pode favorecer o envolvimento afetivo dos estudantes na escola. Relativamente ao envolvimento cognitivo destacou-se uma diferença em relação aos estudos realizados em contexto não superior, já que são os estudantes cujos pais têm habilitações académicas mais baixas que mostraram resultados superiores nesta dimensão, o que sugere novos elementos que devem ser aprofundados em estudos posteriores no contexto de ensino superior.

Sublinha-se a necessidade de realizar novos estudos empíricos, no sentido de clarificar o sentido das relações das variáveis analisadas, bem como de outras variáveis contextuais, com o envolvimento dos estudantes, no contexto de ensino superior. Este conhecimento poderá fundamentar novas práticas formativas promotoras de envolvimento nas diferentes dimensões do construto.

7 Referências

- Abreu, S., & Veiga, F. H. (2014). Fatores familiares do envolvimento dos alunos na escola / Family factors of student engagement in school. In F. H. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos alunos na escola: perspetivas internacionais da psicologia e educação/Students' engagement in school: international perspectives of psychology and education* (pp. 978–989). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386. <http://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Appleton, J. J., Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2014). Measuring and intervening with student engagement with school: theory and application, U.S. and international results, and systems level implementations. In F. H. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos alunos na escola: perspetivas internacionais da psicologia e educação/Students' engagement in school: international perspectives of psychology and education* (pp. 20–37). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Astin, A. (1984). Student involvement: a developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518–529. <http://doi.org/10.1016/0263->
- Brint, S., Cantwell, A. M., & Hanneman, R. A. (2008). The two cultures of undergraduate academic engagement. *Research in Higher Education*, 49(5), 383–402. <http://doi.org/10.1007/s11162-008-9090-y>
- Campbell, C. M., & Cabrera, A. F. (2011). How sound is NSSE?: investigating the psychometric properties of NSSE at a public, research-extensive institution. *The Review of Higher Education*, 35(1), 77–103. <http://doi.org/10.1353/rhe.2011.0035>

- Covas, F., & Veiga, F. H. (2017). Envolvimento dos estudantes no ensino superior: um estudo com a escala EAE-E4D. *Revista de Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, Vol. Ext.(1), 121–126. <http://doi.org/org/10.17979/reipe.2017.0.01.2416>
- Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (2002). The concept of flow. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology* (pp. 89–105). New York, NY, US: Oxford University Press. http://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_16
- Fernandes, H., Caldeira, S., Silva, O. , & Veiga, F. H. (2016). Envolvimento dos alunos no ensino superior: um estudo com a escala quadridimensional de envolvimento dos alunos na escola (EAE-E4D). In F. H. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos alunos na escola: perspectivas da psicologia da educação - motivação para o desempenho académico / students engagement in school: perspectives of psychology and education - motivation for academic performance* (pp. 47–76). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142. <http://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <http://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J. A., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., & Mooney, K. (2011). *Measuring student engagement in upper elementary through high school: a description of 21 instruments. Issues & Answers. REL 2011 - No. 098*. Regional Educational Laboratory Southeast.
- Furlong, M. J., & Christenson, S. L. (2008). Engaging students at school and with learning: a relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45(5), 365–368. <http://doi.org/10.1002/pits>
- Lam, S., Wong, B. P. H., Yang, H., & Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual mode. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 403–419). New York: Springer. <http://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Leach, L. (2016). Exploring discipline differences in student engagement in one institution. *Higher Education Research and Development*, 35(4), 772–786. <http://doi.org/10.1080/07294360.2015.1137875>
- Raftery, J. N., Grolnick, W. S., & Flamm, E. S. (2012). Families as facilitators of student engagement: toward a home-school partnership model. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 343–364). New York: Springer. <http://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267. <http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Rooij, E. , Jansen, E. , & Grift, W. (2017). Secondary school students' engagement profiles and their relationship with academic adjustment and achievement in university. *Learning and Individual Differences*, 54, 9–19. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.004>
- Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. Retrieved from http://americandemocracy.illinoisstate.edu/documents/democratic-engagement-white-paper-2_13_09.pdf
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educacional Psychology*, 1(1), 441–450.
- Veiga, F. H., & Antunes, J. (2005). Motivação escolar em função da família na adolescência. *Revista Galaico-Portuguesa de Psicopedagogia*, 1093–1101.

- Veiga, F. H., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., ... Nogueira, J. (2012). Envolvimento dos alunos na escola : conceito e relação com o desempenho académico — sua importância na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 31–47.
- Veiga, F. H., Galvão, D., Almeida, A., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., ... Caldeira, S. (2012). Student's engagement in school: a literature review. In L. Chova, A. Martínez, & I. Torres (Eds.), *Atas da 5th International Conference of Education, Research, and Innovation- ICERI 2012* (pp. 1336–1344). Madrid.
- Veiga, F. H., Reeve, J., Wentzel, K., & Robu, V. (2014). Assessing students' engagement: a review of instruments with psychometric Qualities. In F. H. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos alunos na escola: perspectivas internacionais da psicologia e educação / Students' engagement in school: international perspectives of psychology and education* (pp. 38–57). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Yin, H., & Wang, W. (2016). Undergraduate students' motivation and engagement in China: an exploratory study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(4), 601–621. <http://doi.org/10.1080/02602938.2015.1037240>